$1.00 per Annum. — Concordia Publ. House, Cor. Jefferson Ave. and Miami St., St. Louis, Mo.

MAR 2
Bureau of Educ

Evangelisch-Lutherisches

Schulblatt.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von der

Deutschen ev.-luth. Synode von Missouri, Ohio u. a. St.

Redigiert im Namen des Lehrerkollegiums des Seminars in Addison

von

Dir. E. A. W. Kranß.

Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes.

Mark. 10, 14.

38. Jahrgang. — Februar.

St. Louis, Mo.
CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.
1903.

Entered at the Post Office at St. Louis, Mo., as second-class matter.

Inhalt.

	Seite
Winke über das Zusammenwirken von Schule und Haus	33
Unjust Criticisms	37
Zum Unterricht im Deutschen	44
Unsere Schulausstellung	53
Ein ABC-Buch-Krieg	57
Statistischer Schulbericht des New York- und New England-Konferenzbezirks im Östlichen Distrikt	58
Vermischtes	60
Litterarisches	62
Altes und Neues	63

ette
33
37
44
53
57
58
60
62
63

Evang.-Luth. Schulblatt.

38. Jahrgang. Februar 1903. No. 2.

Winke über das Zusammenwirken von Schule und Haus.

(Von W. Simon.)

Wenn wir sehen, wie die häusliche Zucht daniederliegt; wenn wir immer wieder hören, wie Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit aus vielen Häusern schwindet; wenn wir im Beschränken und Freilassen in der Kinderzucht kein rechtes Verhältnis erblicken; wenn wir bedenken, wie wenig sich das Haus um die Schule kümmert; wenn wir überlegen, in wie vielen Häusern kein Hausgottesdienst und kein Anhalten zum öffentlichen Gottesdienste stattfindet; wenn wir ermessen, wie die halbwüchsige Jugend, welche kaum die Schule verlassen hat, nichts um Schule, Kirche und Elternhaus giebt, sondern letzteres nur als ein Kosthaus betrachtet: so möchte man fast ausrufen: Unsere Arbeit war vergeblich; man möchte die Flinte ins Korn werfen und das Schulehalten an den Nagel hängen, ja, man könnte es fast als Spott auffassen, wenn immer wieder betont wird: Schule und Haus müssen zusammen arbeiten. Doch, lieber Kollege, ganz so schwarz ist die Sache nicht. Wir evangelisch-lutherischen Lehrer — denn von solchen soll hier nur die Rede sein — besitzen das Universalmittel, das seine Keimkraft in dem Weltgetümmel noch nicht eingebüßt hat, sondern von dem es noch heute heißt: „Gleichwie der Regen und Schnee vom Himmel fällt, und nicht wieder dahin kommt, sondern feuchtet die Erde und macht sie fruchtbar und wachsend, daß sie giebt Samen zu säen und Brot zu essen, also soll das Wort, so aus meinem Munde gehet, auch sein. Es soll nicht wieder zu mir leer kommen, sondern thun, das mir gefällt, und soll ihm gelingen, dazu ich's sende", Jes. 55, 10. 11. Dieses Wort ist der Same, den wir ausstreuen sollen, den wir aber auch ausstreuen müssen; denn unsere Schulen sind Religionsschulen; daher müssen wir nie aus dem Auge lassen, daß dem Worte Gottes in unsern Schulen der erste, der oberste Platz gebührt. Erachten wir das Wort nicht als Höchstes, so haben wir das eigentliche Prinzip unserer Schulen darangegeben. Das Wort Gottes ist daher auch das kräftigste Bindemittel, Haus und Schule in Einklang zu bringen. Es ist nicht nötig, dieses Wort immer im Munde zu führen, es ist zuzeiten zweckmäßiger, durch Thaten zu beweisen, daß wir in dem Worte leben, daß unser Thun und Treiben aus dem Worte fließt.

Wenn wir dieses recht bedenken, so wird schwerlich jemand leugnen, daß wir christlichen Lehrer manches dazu thun können, daß Schule und Haus in ein freundschaftliches Verhältnis treten. Die Augen der Gemeindeglieder sehen auf uns; durch unser Vorbild und durch unsere eigene Familie werden wir nicht unerheblich auf die Leute einwirken. Das ist uns doch auch durch unsere Vokation zur Pflicht gemacht. Es findet sich auch vielfach Gelegenheit, an die einzelnen Glieder der Gemeinde ein gutes Wort zu richten. Wie jeder aufmerksame Lehrer bald an seinen Schülern sieht, was für ein Treiben im elterlichen Hause herrscht, so sind es wiederum seine Schüler und Schülerinnen, durch welche er einen stillen, jedoch bedeutenden Einfluß auf das Elternhaus ausüben kann. Ja, wir möchten behaupten, daß eben durch die Kinder das schönste und festeste Band zwischen den beiden Erziehungsfaktoren geknüpft werden kann; denn haben wir die Kinder gewonnen, so haben wir auch die Eltern auf unserer Seite, aber nicht umgekehrt. Dies um so stärker, je mehr es uns gelingt, auch mit der konfirmierten Jugend in Verbindung zu bleiben und die Eltern für unsere berechtigten Bestrebungen zu gewinnen.

Abgesehen von dem, was schon angeführt ist, wollen wir noch auf etwas Weiteres hindeuten. Das Interesse der Eltern kann unter anderem geweckt werden durch Schulfeierlichkeiten, wie solche am Weihnachtsabend, am Reformationsfeste, auch wohl am Osterfeste stattfinden. Doch ist bei diesen Gelegenheiten wohl zu beachten, daß es Feste, und keine Prüfungen sind. Es sollten die Schüler eine gedruckte „Liturgie" zum Lernen haben. Die Antworten sollten auswendig gelernt und etwa so verteilt werden, daß jeder Schüler auch etwas aufsagt. Der Lehrer thut unrecht, der nur die Begabteren oder die, die am lautesten sprechen, antworten läßt. In großklassigen Stadtschulen wird es nicht möglich sein, alle Schüler in dieser Weise heranzuziehen, doch in einklassigen Schulen ist es möglich. Für den strebsamen Lehrer ist diese Sache, wiewohl geringscheinend, des Nachdenkens wert; denn wir sind Lehrer *aller* unserer Schulkinder, nicht bloß einzelner. Es können viele spruchähnliche Antworten von mehreren aufgesagt werden, um so allen Gelegenheit zu geben.

Ähnlich können auch unsere öffentlichen Schulprüfungen beitragen, daß das Band zwischen Schule und Haus befestigt wird. Es ist mir wohl bewußt, daß eine Anzahl meiner werten Kollegen gerade die Schulprüfungen gänzlich verwirft. Ich durchaus nicht.

Ebenso sind die Schul- oder Kinderfeste, falls sie noch den Namen verdienen und in rechter Weise gehandhabt werden, geeignet, den Eltern die Schule lieb und wert zu machen. An solchen Tagen bleibe der Lehrer bei seinen Schülern, lasse sich auf keinen Fall in einen sogenannten "stand" stecken. Zwar ist ein Kinderfesttag durchaus kein leichter Tag für den Lehrer; aber Lust und Liebe zum Dinge macht Mühe und Arbeit geringe.

Am wirksamsten aber wird die so wünschenswerte Verbindung zwischen Haus und Schule hergestellt oder unterhalten, wenn die Eltern selbst zu Zeu-

gen dessen gemacht werden, was die Kinder in der Schule an religiöser Unterweisung empfangen. Wenn also die Kinder eine biblische Historie, einen Spruch, einen Liedervers, ein Katechismusstück daheim als Hausaufgabe zu lernen haben, so muß der Lehrer die Kinder auffordern, daß sie das Gelernte auch zu Hause dem Vater oder der Mutter oder konfirmierten Geschwistern, oder auch den Großeltern vorbeten, aufsagen oder erzählen. Hierzu muß der Lehrer die Schüler immer wieder ermuntern. Mit Recht sagt Bormann in seiner „Schulkunde“: „Der Vater, die Mutter werden sich freuen über das, was das Kind gelernt hat. In meinem Leben, das mich mit vielen Menschen in Berührung gebracht hat, ist mir noch nie ein Vater oder eine Mutter vorgekommen, welche sich von dem Worte Gottes aus dem Munde des eigenen Kindes abgewandt oder dasselbe wohl gar trotzig von sich gewiesen hätten. Abgesehen von dem hierin liegenden Segen freuen sich aber auch die Eltern. Und nichts ist natürlicher, als daß man eine Freude, die man ein- oder zweimal genossen hat, wieder zu genießen das Verlangen trägt. Das Kind, das zu den Eltern kommt mit der Bitte, ihnen sagen zu dürfen, was es gelernt hat, wird bald von den Eltern selbst nach dem gefragt werden, was es Ähnliches aus der Schule mitbringt. Nun ist ihre Mithilfe gewonnen. Nun kommt gelegentlich ihnen wohl selbst der Gedanke, daß sie dem Kinde, das ihnen so Schönes zuträgt, Ähnliches aus dem Schatze des eigenen Herzens oder aus einem vielleicht seit langem im Winkel liegenden Buche zu bieten haben. So wird auch die Erziehung von den Eltern nicht gehindert, sondern vielmehr gefördert.“ So weit Bormann.

Wie schon erwähnt, genügt es nicht, diese Art und Weise den Schülern einmal zu empfehlen, sondern wiederholt und andauernd müssen sie aufgefordert werden, von dem, was sie gelernt haben, ihren Eltern in der oben beschriebenen Weise Rechenschaft zu geben. Es kann ja möglich sein, daß die Kinder mit ihrem ersten Versuch, ihren Besitz vor den Eltern aufzuzeigen, eine ungeeignete Zeit oder eine ungünstige Stimmung trafen, darum müssen sie aufgemuntert werden, diesen Versuch zu wiederholen. Auch kann es sein, daß die Kinder die Aufforderung des Lehrers eine Zeitlang unbeachtet lassen. Darum darf der Lehrer nicht müde werden, immer wieder an das Genannte zu erinnern. Auch empfiehlt es sich, ab und zu gelegentlich nach dem Erfolge zu fragen. Es läßt sich das ohne viel Aufsehen bewerkstelligen. Hat der Knabe vielleicht seine Sprüche oder Liederverse nicht ganz tadellos gewußt, so frage der Lehrer: „Hast du sie der Mama hergesagt?“ Wird es verneint, so fordere der Lehrer den Knaben auf, es in Zukunft zu thun; wird es dagegen bejaht, so wird er ermuntert, es noch besser zu machen. Sollen aber die Hausaufgaben in dieser Hinsicht den angegebenen Zweck erreichen, so ist zweierlei nötig: erstens müssen die Aufgaben die Kraft des Schülers nicht übersteigen, und zum andern müssen sie stets in der Schule abgehört werden. Geschieht letzteres nicht, so beweist der Lehrer seine Inkonsequenz. — So können und sollen christliche Lehrer, besonders durch ihre Wirksamkeit in der

Schule, aber auch durch ihre Bemühungen außerhalb derſelben dazu beitragen, daß die Erziehung der Jugend eine chriſtliche bleibe oder mehr und mehr wieder werde. Die Jugend iſt ja die Pflanzſchule, aus welcher die Zukunft nachwächſt; ſie iſt der Born, aus welchem die Quellen hervorgehen, die ſpäter das Land durchſtrömen, um es entweder fruchtbar zu machen oder es in wildem Strudel zu verwüſten. Unſer Erzhirte ſagt doch ſelber, daß ſeine wahren Jünger das Salz der Erde ſind, durch welches die Menſchheit vor dem Verderben, der Fäulnis bewahrt werde. O daß wir Schullehrer es darum recht ernſt nähmen mit der Erziehung! daß keiner, der Kraft oder Beruf hat, in dieſem bedeutſamen Werke zu helfen, ſeine Hand abzöge oder laß würde! Gott bewahre uns alle vor dem Kleinglauben, der da meint: „Was nützt denn meine geringe Mühe; es hilft doch alles nichts!“ Nicht die Gleichgültigkeit und nicht der Kleinglaube, ſondern vielmehr der Glaube iſt es, der die Welt überwindet. Gottes Diener und Handlanger ſind wir, die ſein Werk treiben ſollen. Ihm iſt es ein Geringes, auch durch wenig zu helfen. Er ſitzt im Regimente, und wenn wir unſere Schuldigkeit thun, wenn wir treu im Kleinen ſind, ſo wird er es an der Hauptſache, ſeinem Gnadenſegen, nicht fehlen laſſen, und ſicherlich wird unſere Arbeit nicht vergeblich ſein, wenn uns die Frucht unſerer Mühe auch jetzt verborgen iſt. Seine Verheißung ſteht felſenfeſt: „Es (mein Wort) ſoll nicht wieder zu mir leer kommen, ſondern thun, das mir gefällt, und ſoll ihm gelingen, dazu ich's ſende.“

Den Schluß dieſer Darlegung mag ein Wort Kellners bilden. Er ſagt: „Der Lehrer bleibt der beſte, welcher von der Überzeugung durchdrungen iſt, daß das Haus mit der Schule in Harmonie gebracht, und daß dahin gewirkt werden müſſe, auch die elterliche Erziehung für den Dienſt der Schule zu gewinnen. Je mehr das Intereſſe der Eltern für die Schule ſteigt, je mehr deren Wünſche und Abſichten mit denen des Lehrers übereinſtimmen, je mehr ſie überhaupt den Segen eines guten Unterrichts begreifen, deſto ſicherer wird die Schulung auf gutes Erdreich fallen und dreißig-, ja, hundertfältige Frucht bringen. — Darum aber ſollte der Lehrer nicht bloß glauben, mit dem Unterrichte der Jugend ſei ſeine Aufgabe gelöſt; er ſollte ſich vielmehr auch als Freund und Beiſpiel der Erwachſenen anſehen und ſich berufen glauben, am Heile der Eltern wie an dem der Kinder zu wirken. Das gilt beſonders und ganz ausdrücklich vom Landſchullehrer, dem ſein beſtimmt umſchloſſener Wirkungskreis und die enge Berührung mit allen Nachbarn hierzu die beſte Gelegenheit giebt.“ („Aphorismen“, S. 22.)

Leſenswert iſt ein Gedichtchen von Julius Sturm, betitelt:

Es geht mir nicht ein.

„Lieb Mütterlein, ach Mütterlein,
Das Lied geht heut mir gar nicht ein!
Sag ich den letzten Vers mir her,
Weiß ich den erſten ſchon nicht mehr.“

„Du liebe kleine Ungeduld,
Daran iſt nur dein Weinen ſchuld;
Die Thränen ſpülen Wort auf Wort
Aus dem Gedächtnis wieder fort.

„Bring her dein Buch, ſetz dich zu mir;
Nun lies mir vor, ich lern mit dir."
Da ſieh, bevor's die Mutter kann,
Kann längſt ſein Lied der kleine Mann.

Wie fühlt er ſich ſo wohl dabei,
Ein Luftſprung und ein Jubelſchrei —
„Ich kann's!" Er ruft's und hüpft hinaus
Und ſpielt im Garten vor dem Haus.

Unjust Criticisms.

When called upon to express an opinion upon the relative value of an education obtained in our schools and an education obtained in the public schools many persons, and especially those openly or secretly unfriendly to us, are apt to reason thus: The average parochial school usually contains double the number of pupils found in the classrooms of the public schools. The ratio for this reason alone is as 2:1 in favor of the public schools. Furthermore, fully two-fifths of the time (a low estimate) at the disposal of the teacher in our schools is devoted to religious instruction and instruction in German. If the school-sessions are of five hours' duration, this is again a ratio of 5:3, or, for all reasons combined, a ratio of about 3:1. "A clear case," such people will tell you. "It is evident that the public-school pupil will learn three times as much, if he attend the public school than if he attends our school. No teacher, however faithful, can surmount the obstacles to progress that are thrown in his way. The larger number of pupils, the difficulty of maintaining an effective discipline caused thereby, the limited time given to those branches taught in the public schools, must form an efficient bar to proper advancement."

Reasoning of this kind, however, is specious and is certainly not borne out by facts. No unprejudiced person would venture to assert that the average scholar from the public school knows three times as much as the average pupil coming from our schools, even in those branches in which he is supposed to have a more thorough instruction. It must be emphasized here that stress should be laid upon *average*. It is clearly unfair to compare a gifted scholar from one school with a less talented scholar from another. Impartiality exacts that the conditions of comparison be as nearly alike as pos-

sible. Because of the facts above stated, that we usually have more pupils to a teacher than in the public school, and that a generous portion of our time must be given to subjects not taught in the public school, thus materially handicapping us in the time devoted to the usual branches taught, people are prone to judge from the facts upon the surface and to declare that our schools cannot compete with the public school. Most persons who reason so have really never fairly compared the two systems, and are, furthermore, not sufficiently endowed with discriminating faculties and educational discernment to make a fair comparison. Because the school is a public school, supported by public moneys; because the building is an imposing structure, equipped with all modern facilities for imparting knowledge; because the grades are numerous and the staff of teachers large and supposedly thoroughly competent; because the children of the rich and aristocratic also attend the school: because of all these facts such people will say that it is unreasonable to suppose a poor little parish school can produce attainments in any way to be compared with the results obtained by attendance at the public school. — The teachers in our schools that receive pupils from the public school know better. They have ample opportunities for testing the real knowledge of the pupils and for comparing their attainments with the attainments of their own. Could we not often apply the handwriting on the wall to these pupils? Or do we find that the average boy or girl, admitted from other schools, is advanced three times as far as our own of the same age?

Those of us who have at various times received such pupils will not hesitate to answer frankly. And yet, what do we so often hear from the parents of such pupils? They will tell us that their child was one of the best, having had a percentage of 95, or 98, or even 100. They will tell us how his former teacher liked him and praised his abilities. Often they believe they are doing a great favor when they send their children to the parish school, and believe they are offering a great educational sacrifice in entrusting their children for a year or two to its teacher. And these people, who probably have not even attended a session of either the public or parochial school, who have also probably never instituted a fair comparison between the attainments of two similarly gifted children, will not hesitate to make disparaging remarks against our school and cannot find words of commendation strong enough to express their admiration of the public school. How can they, then, form such biased conclusions?

A trite German saying: "Man heult mit den Wölfen," is applicable here. Every one in the community knows (?) how good (!) the public school is. There is no question about its standard of ex-

cellence. And do not the examinations prove that marvelous progress has been made? — Is not the knowledge in many cases superficial? Are not the exercises often conducted so as to appeal to the eye and to the ear of the audience? Is not much of what has been shown the result of drill, drill, and again drill? And who is deceived? And who *wishes* to be deceived? The answer is not remote.

A noted educator, State Supervisor of the Massachusetts schools, being called upon to investigate the standard of the schools of an Eastern city of 20,000 inhabitants, gives the following report of their condition. His report filled seven columns of newspaper space and must necessarily be greatly abridged to be given here. This gentleman is very frank in his report and handles his subject without gloves.

Respecting the methods employed in teaching he declares: "The method of teaching, as I saw it, seemed to me to be too much dominated by the idea that the chief purpose of the teacher was to prepare the pupils for an examination. The examination is a good means by which a teacher can test her work and the impression she has made upon her pupils, but when it becomes her chief object and concern, it is altogether vicious. It begets a cramming process to the great detriment of mental growth and development, and of right habits of mental action. I saw almost no evidence of the rational development of a subject, nor any attempt to teach the relations between related subjects, nor any effort to train the pupils to use anything they had learned to aid them in understanding what they were trying to learn. There was no attention, as far as I could see, to the cultivation of good habits of mental work. Every recitation was practically an examination on something learned from a text-book, often memorized with little comprehension on the part of the pupils of what it meant or what it was good for."

The following was his report upon the reading: "The oral reading was generally very poor. Excepting in two or three schools, the pupils read in a stumbling manner, and without intelligent expression. There were, I ought to say, a few pupils in every school, who could read quite well, but this can easily be explained by the fact that reading is encouraged in more homes than any other subject taught in the schools except perhaps music, and it was to this, probably, that the good reading was due. At any rate, the school could not claim credit for the proficiency of one pupil in ten without confessing neglect of the other nine. . . . The mechanical, expressionless reading of the primary school continues through all the grades. Skill in oral reading requires a great deal of practice in reading at

sight, that is, reading something new to the pupil, though it should not be too difficult. The poor results in reading seem to me partly due to a lack of time and attention given to it, but chiefly to the notion that to have pupils prepare their reading lesson as they should a history lesson and to keep them reading the same old pieces over and over again, till they can read them with their eyes shut, is good practice to read at sight. I could not resist the feeling that the lack of time and attention to oral reading was largely because the practice needed to gain efficiency was not easily available for purposes of written examination."

Concerning the instruction given in arithmetic the following extracts may be quoted: "The time and energy put into arithmetic is altogether out of proportion to the useful results secured. It seems to me that the actual purpose and use of arithmetic is overlooked. We need arithmetic to keep our accounts with the world and to estimate and compare values and some kinds of relations. This requires ability to use the fundamental processes, as addition, subtraction, multiplication, division, reducing denominate numbers, percentage, interest, etc. In learning these computations it would be well-nigh impossible to become too efficient. Here is the legitimate field for drill, provided the problems are kept within reasonable bounds, and each process is done in the best possible way. On the other hand, rules, explanations, and definitions of this and that, of which many are defective or erroneous (I have heard many such repeated), are not of such vital concern in after-life that they should be driven into the pupils by incessant drill. A great deal of time is spent on drilling on things that will be of no service after the examination on them is over, to the neglect of processes that would be of value all through life. I have listened time and time again to drill in definitions that were erroneous, in distinctions that were artificial, in explanations that were routine and worthless. Not that there is any objection to definitions and explanations, but they should come from the pupils themselves as a result of their own knowledge of things and processes."

On the subject of language this educator gives the following as his opinion of the work in these schools: "Of the instruction in language much the same can be said as has been said of the instruction in arithmetic. Its aim is to teach pupils to speak and to write their mother tongue correctly. But to a great degree speaking, and perhaps to a less degree, writing, are matters of usage and habit rather than of following rules of grammar. Some features of grammar are of use at times, but good speakers and writers think far less about its rules than teachers seem to believe. As the correct use of

language depends so much on habit, care should be taken to cultivate it by plenty of good practice in speaking and writing. This phase of the instruction should be emphasized rather than technical grammar. To be able to distinguish between objective and attributive complements will do little to help one use his mother tongue, though these are excellent things to ask about in an examination."

Instruction in history he criticises thus: "In history the emphasis was placed on the examinable features of the subject, but worst of all, the pupils were required to memorize and recite descriptions of explorations, of settlements, and of movements of population and of armies, without any map before them on which to trace the movements, as there should always be. This would not only have helped to fix the historical events, but would have taught the pupils to associate their history with their geography that explained it; a case of desirable correlation. The discussion of cause and effect, and apparent motive and the use of historical literature to give color and spirit to the events, did not enter into the study as far as I could ascertain. — The criticisms that I have made on the teaching of history apply with obvious adaptations to the teaching of geography. The recitations in this study were almost entirely examinations on what the pupils had learned from the text-book."

He comments as follows on the discipline: "The order of the schools was good, but I wish it could oftener have been the result of the pupils' own sense of right, rather than the use of autocratic authority by the teacher. This method of government was too conspicuous. I confess that it grates on my feelings to see a teacher walking up and down the aisles, snapping her fingers and her tongue at children who chance to turn a few degrees to the right or left. A few teachers, I regret to say, appeared to think that their children were not at all entitled to civil and polite treatment. The course of study requires politeness and good manners to be taught, and one of the best ways to teach them is to practice them. I do not like disorderly schools, but I like to have order secured in a rational way. — It would be well for many of the teachers to cultivate more sympathy and love for their children. A lack of this was too often apparent."

So far the report. Many specific details were necessarily omitted. Would space permit, much fuller extracts would be given, but without doubt the above will suffice to gain an insight into the conditions governing the schools in question. These schools are fully graded, one of them having over 800 pupils, and have always been regarded as excellent schools, inferior to none of a city of the same size. It may here be noted that the investigations were by no means super-

ficial, as the time consumed in making them covered a period of three weeks.

Do not the conditions here quoted often prevail in other cities, but are never exposed to the light of an investigation, and the schools therefore continue to be held up as models of excellence by the people and school officials of the community?

Why are the above extracts cited? To decry the public schools? By no means. They are simply adduced to prove that very often people commend and laud or criticise what they really know very little about and who are not at all qualified to express a just and impartial opinion. Such people are not unfrequently the very ones who are most ready to find fault, and, regrettable to say, such critics are not found wanting among our own Lutheran members who often, by their unjust and uncalled-for disparaging criticisms, do irreparable injury to our schools and our cause. Very frequently they wish to conceal behind such criticisms their real motive for not sending their children to our schools.

Straightforward and honest criticism by persons competent to pass upon the merits or defects of a school system should be gladly received and invited, and, as such, will no doubt be of great benefit; but a mere repetition of some opinion by one inimical to our interests must be met with the facts as they are. It is our duty to defend ourselves against these unreasonable attacks. Some members of our congregations, and frequently some of our teachers, not being familiar with the real state of affairs in other schools (for not every city's schools are investigated and reported upon as those above mentioned were), mistake the tinsel for gold. They hesitate to defend themselves, and instead of stoutly resenting the secret or open imputations against our schools they are half-heartedly tempted to admit that the accusations are reasonable and just.

Just at present we have an opportunity to present our school facilities and the educational attainments of our scholars to the whole country by means of our school exhibit at the Louisiana Purchase Exposition, and, at the same time, to prove that our schools will not suffer when compared with other similar institutions of learning. Even though no single school may be directly benefited by its individual work, through the excellence of the whole, an indirect benefit must accrue to the single schools.

Have we no poor schools? Undoubtedly. But there are also poor schools to be found in other school systems than our own. It is manifestly unfair to compare a single instance of an exceptionally good school with an exceptionally poor school. Judged by that criterion some of our schools would occupy a very high rank,

when compared with many public schools. Neither is it fair to compare an ungraded parochial school of from 50 to 70 pupils, with religion and German upon the lesson program, with a graded public school, where only English is taught, and with but 35 to 50 pupils in the classroom. And even in the latter case we should defend our schools.

Our teachers make their calling a life-work. They are not merely working to eke out an existence (and, in some cases, the existence may be a very precarious one), but they are working for the Master. Their work in school is different from that of a public-school teacher. Their training is also different. What they may lack in time at their command they compensate for in a great measure by their love for their work and in the conscientious performance of their duties. Because of the very lack of time and the multiplicity of the studies, they are compelled to exercise all their ingenuity to advance the children under their care. None of their time is occupied in experimenting with fads and conducting endless drills. In many cases the very fact that their time is so limited compels the children in their school to become, in a great measure, independent of the teacher and to rely on themselves, and to carry on their work alone. True, the scholars in his room may not be able to distinguish between the nominative absolute and the nominative independent, but they are surely getting a practical education that fits them for life's struggle.

The fact that two languages are learned, and "the one thing needful," is entirely overlooked or undervalued by the detractors of our schools. It is unnecessary to state to any rational, sensible being the value of having command of two languages. A citation from the *New York Times* from an editorial, written during the controversy over the Bennet Law in 1890, will be sufficient: —

"Obviously, a child that learns reading in one language, writing in another, arithmetic in a third, and the history of the United States in a fourth, is better educated than a child that pursues all these studies in the same language. Provided a child knows the language of its country, any additional language is an additional advantage. The principles upon which education ought to be conducted have often been laid down in these columns. Whoever imparts more than the minimum of education supplied by the State should certainly not be blamed. If he imparts more, at his own cost, he is not only not a bad citizen, but a conspicuously good citizen and a public benefactor."

And regarding our religious teachings. They surely need no defense. Does not our Lord and Master say: "But one thing is

needful;" and, "What is a man profited if he shall gain the whole world, and lose his own soul?"

Time and space prevent further discussion of the question. Much more could be written, and many other facts could be adduced to show that the criticisms of our schools are very often unjust, unreasonable, and uncalled for, but the foregoing must suffice. Let us all, however, take to heart the injunction contained in one of our hymns:

Glory, World, in all thy knowledge
That thou think'st supremely wise;
We dispense with all thy follies.
Thy wisdom God and we despise.

ALB. H. MILLER.

Zum Unterricht im Deutſchen.

(Schluß.)

Aber das richtige Sprechen umfaßt ja nicht bloß eine klare, deutliche, von Provinzialismen freie Ausſprache, ſondern meiſtenteils verſteht man darunter den rechten Gebrauch der Kaſus, die richtige Flexion der Zeitwörter u. dgl., kurz, grammatiſche Richtigkeit. Wie iſt dieſe in der Elementarſchule zu erreichen bei den großen Hinderniſſen, mit denen dieſe auch nach dieſer Seite hin zu kämpfen hat? Soll etwa ſtreng grammatiſcher Unterricht in der Schule gegeben werden, oder iſt er gänzlich auszuſchließen? Das Regulativ vom 3. Oktober 1854 ſagte hierüber: „Theoretiſche Kenntnis der Grammatik wird von den Kindern nicht gefordert." Es war damit keineswegs, wie dieſe Vorſchrift vielfach verſtanden iſt, jede grammatiſche Thätigkeit aus der Schule verbannt, ſondern es ſollte damit dasſelbe etwa ausgedrückt werden, was in den Allgemeinen Beſtimmungen ſo lautet: „In der Schule mit ein oder zwei Lehrern iſt der Unterricht in der deutſchen Sprachlehre mit dem übrigen Sprachunterricht zu verbinden." Und damit wird man auch das Richtige getroffen haben. Ein ſtreng grammatiſcher Unterricht in der Volksſchule, beſonders der einklaſſigen, bringt keinen Nutzen, iſt Zeitverſchwendung. Alles zu ſeiner Zeit, aber auch an ſeinem Orte, wird man hier denken müſſen. Aber ganz ohne Grammatik wird es auch nicht gehen. Es giebt gewiſſe grammatiſche Bemerkungen, die unentbehrlich ſind und darum auch in der einklaſſigen Schule nicht fehlen dürfen. Dahin rechne ich z. B. die Belehrung über Haupt- und Eigenſchaftswort, Artikel und Zeitwort, ſowie beſonders auch über das Verhältniswort. Aber bei dem Gebrauch des Leſebuchs hat ſich mir immer hinreichend die Gelegenheit geboten, darauf einzugehen, ohne daß ich eine beſondere Stunde dafür gewünſcht hätte. Aller Unterricht ſei anſchaulich, ſo lautet ja die allſeitig zugeſtandene Forderung, der auch hier

wird Rechnung zu tragen ſein. Der Lehrer halte nur ſtets ſich ſelbſt recht in Zucht, daß er in ſeinem Reden ſich wirklich als Vorbild für die Kinder darſtelle; er hüte ſich beſonders, ſowohl in der Schule, wie außerhalb, vor einem Ton, wie er in dem berliniſchen Deutſch ſich findet, den allerdings ſo manche Lehrer für ſchön und geiſtreich halten; er führe auch den Kindern ſtets nur ſolche Stücke vor, die als Muſter gelten können, ſuche nicht etwa durch Vorleſen von Sachen, die im Berliner oder ſonſt einem undeutſchen Ton geſchrieben ſind, die Lachluſt der Kinder zu erregen, wie ich denn z. B. das Lied: „König Wilhelm ſaß ganz heiter", ſo draſtiſch es auch die Situation der Zeit ſchildert, für durchaus ungeeignet halte, in der Schule geleſen, und für noch viel ungeeigneter, in derſelben gelernt zu werden. Er halte nur bei ſeinen Kindern auch darauf, daß ſie korrekt antworten, und denke nicht, wenn ſie nur auf die Frage die paſſende Antwort geben, dann mögen ſie immerhin einen oder einige Schnitzer machen; er verbeſſere die Unrichtigkeiten ſofort und laſſe das Verbeſſerte die Kinder nachſprechen, dann werden die Ohren der Kinder ſchon nach und nach auf richtiges Sprechen achten, und die Zunge wird auch richtig ſprechen lernen. Auch hier ſage ich: Das Verbeſſern und Nachſprechenlaſſen iſt nicht, wie es auf den erſten Blick ſcheint, eine Verzögerung im Unterricht, ſondern hat reichen Erfolg.

Doch ſollen die Lehrer in dieſer Hinſicht Vorbilder für die Schüler ſein, dann werden ſie ſelbſt freilich die Sprache beherrſchen müſſen. Das iſt jedoch leider vielfach nicht der Fall. Wie viele Lehrer giebt es doch — und zwar nicht bloß unter den alten, die ihre vierzig und mehr Jahre ſchon dienen, bei denen es ja noch verzeihlich iſt —, ſondern auch unter der ganz jungen Generation, die nicht grammatiſch richtig ſprechen! Der Grund dieſer unerfreulichen Erſcheinung liegt nach meiner unmaßgeblichen Meinung darin, daß die Seminare ſich in jetziger Zeit mit vielen Dingen beſchäftigen, die ſie von ihrer Aufgabe, für die Elementarſchule vorzubilden, abführen. Erſt das Notwendige, dann das Angenehme, und in der Beſchränkung zeigt ſich recht der Meiſter: dieſe wahren Worte ſcheinen immer mehr außer Kurs zu kommen. Es iſt ja ganz ſchön, wenn die Lehrer tiefere Kenntnis unſerer Litteratur beſitzen, aber mir will es ſcheinen, als ob es ſich doch nicht gerade gut zuſammenreimen laſſe, über Gudrun und Nibelungen, über Heliand und andere Dichtungen der älteſten und alten Zeit, ſowie über die Werke unſerer großen Dichter der Neuzeit mit vielen Worten zu reden und dabei über die Anwendung von „mir" und „mich" nicht zu jeder Zeit im klaren zu ſein.

Daß auch Diktate nicht fehlen dürfen, um grammatiſche Richtigkeit zu erzielen, brauche ich nur anzudeuten. Freilich dürfen dieſe nicht ſo beſchaffen ſein, wie ich ſie habe ſchreiben müſſen in der Elementarſchule ſowohl wie in den untern Klaſſen des Gymnaſiums. Da wurde das Diktat mit möglichſt vielen Fehlern ausgeſchmückt, und die Schüler mußten nun die Fehler vor dem Niederſchreiben verbeſſern. Das iſt aber eine überaus gefährliche Methode. Das Ohr, dem hinſichtlich des Sprechens dieſelbe wichtige Rolle zukommt,

wie dem Auge hinſichtlich des Schreibens, gewöhnt ſich gar leicht an ſolche Fehler, und dieſe laſſen ſich nur ſehr ſchwer, oft gar nicht wieder aus dem Kopf des Kindes herausbringen. Nein, weil das Beſte eben für die Schule gut genug iſt, deshalb muß auch nur Gutes — und dazu gehört vor allen Dingen Fehlerfreies — dem Kinde geboten werden.

Aber mit dem Streben, die Kinder zum richtigen Sprechen zu führen, muß das Streben Hand in Hand gehen, die Kinder zum richtigen Schreiben des Deutſchen anzuleiten. Wie aber iſt es zu erreichen, daß die Kinder auch orthographiſch richtig ſchreiben? Soll der Lehrer etwa warten, bis ſie Fehler gemacht haben, um dieſe dann der Reihe nach mit ihnen zu beſprechen und es ihnen klar zu machen, warum das Wort gerade ſo und nicht anders geſchrieben werden müſſe? Oder ſoll er den Kindern eine ganze Reihe von orthographiſchen Regeln diktieren und dieſe dann auswendig lernen laſſen? Keines von beiden würde ſich empfehlen, teils nicht wegen der Zeit, die in der Schule doch überaus beſchränkt und darum ſehr koſtbar iſt, teils nicht, weil mit ſolchen auswendig gelernten Regeln, die doch nur ſelten in Fleiſch und Blut übergehen, überall wenig erreicht wird. Die Schule, die Elementarſchule beſonders, muß praktiſch zu Werke gehen, und da giebt es denn, ſoviel ich ſehe, nur ein Mittel, das zum richtigen orthographiſchen Schreiben führt, das Abſchreiben und immer wieder Abſchreiben von Muſterſtücken. Sobald das Kind zu ſchreiben imſtande iſt, muß damit begonnen werden. Zunächſt werden es freilich nur einzelne Worte ſein, die noch an der Wandtafel dem Kinde vorgeſchrieben werden müſſen; dann wird man zur Fibel übergehen; dann wird man auch kurze Sätze aus dem mit den Kindern Behandelten vorſchreiben und weiter bloß vorſprechen; dann greift man zum Leſebuch. Es iſt gar nicht notwendig, daß ſehr viel geſchrieben wird; in der Elementarſchule würde ſich das ſchon von ſelbſt verbieten, denn dieſe muß ſtets Rückſicht nehmen auf die häuslichen Verhältniſſe der Kinder. Nur die *regelmäßige, tägliche Übung* iſt erforderlich, um wirklich erfreuliche Reſultate zu erzielen. Sechs bis ſieben Zeilen aus dem Leſebuche ſind vollkommen genügend. Nur muß man nicht, wie ich das auch wohl bemerkt habe, die Sache ſo mechaniſch betreiben, daß man es den Kindern allein überläßt, die Zeilen abzuzählen, ſo daß es dann wohl öfter vorkommt, daß die Kinder mitten im Satz oder mitten im Wort aufhören, um am nächſten Tage mit der zweiten Hälfte des Satzes, resp. Wortes zu beginnen; das heißt, das Kind zur Gedankenloſigkeit anhalten, und wird nicht ungeſtraft bleiben. Nein, der Lehrer muß ſelbſt täglich beſtimmen, wieweit für den nächſten Tag geſchrieben werden ſoll, und empfehlenswert dürfte es ſein, wenn er ſelbſt den kurzen Abſchnitt den Kindern einmal richtig vorlieſt, um ihnen auf dieſe Weiſe das Verſtändnis desſelben zu erleichtern. Ich ließ gewöhnlich die hiſtoriſchen, geographiſchen oder auch naturgeſchichtlichen Abſchnitte des Leſebuchs abſchreiben und glaube bemerkt zu haben, daß ſie ſich auf dieſe Weiſe recht feſt dem Gedächtnis der Kinder einprägten.

Natürlich muß auch dieſe Arbeit täglich beaufſichtigt werden, ſonſt werden manche Kinder gar nicht, andere äußerſt flüchtig abſchreiben, und es wäre dann beſſer geweſen, wenn die ganze Sache unterblieben wäre. Es koſtet dieſe Kontrolle indes gar nicht viel Zeit; man braucht dazu keineswegs die Tafel jedes einzelnen Kindes täglich zur Hand zu nehmen und ſorgfältig durchzugehen; es genügt vollkommen, wenn dies bei jeder Abteilung mit zwei oder drei Kindern geſchieht. [?] Natürlich muß ſich der Lehrer dazu ſelbſt einen Plan entwerfen, damit er doch in einiger Zeit ſämtliche Tafeln der Kinder revidieren kann. Die Reſultate dieſer Übung ſind, wenn ſie ernſtlich betrieben wird, überraſchend. Ich übernahm in einer Schule, in der der Unterricht im Deutſchen im Argen lag, denſelben, und nachdem ich etwas über ein Jahr dieſes Verfahren geübt hatte, konnte der größere Teil der erſten Abteilung ein Diktat von faſt dreiviertel Stunden ohne die geringſte Unterſtützung orthographiſch richtig ſchreiben.

Und woher dieſer Erfolg? Nur daher, daß das bekannte Wort: „Aller Unterricht ſei anſchaulich“ wörtlich befolgt wird. Man lernt ja die Rechtſchreibung viel mehr mit dem Auge als mit dem Ohr. Früher hat man wohl den Rat gegeben: Schreibe, wie du ſprichſt, aber dieſer Rat iſt nichts wert, ebenſowenig wie die Verbeſſerung, die man wohl hier und da in der Verlegenheit vorgeſchlagen hat: Schreibe, wie du richtig ſprichſt. Ja, wenn wir nur jedes Zeichen, das wir ſchreiben, auch ausſprächen! Aber unſere Dehnungszeichen z. B. bleiben ja meiſtens unausgeſprochen, und man würde nach obiger Regel das Wort Vieh z. B. Fi oder günſtigſten Falles Vi ſchreiben. Nein, jedes Wort hat ſein beſtimmtes Bild, und dieſes müſſen die Kinder ſich feſt einprägen, ſo daß ihnen ein Wort fremd erſcheint, wenn es ihnen in einer andern Geſtalt entgegentritt. Oder iſt es uns nicht auch ſo ergangen, daß wir, wenn wir einmal zweifelhaft waren, wie ein Wort zu ſchreiben ſei, die verſchiedenen uns vorſchwebenden Wortbilder niederſchrieben, um dann dem Auge die Entſcheidung zu überlaſſen, welches das richtige ſei? Oder haben wir das nicht auch ſchon erfahren, daß unſer Auge unwillkürlich wieder zurückgezogen wurde auf ein falſch geſchriebenes Wort, über das wir etwa hinweggeleſen hatten? Und liegt in ſolcher Erfahrung nicht der deutliche Beweis, daß das Auge geſchärft und geübt werden muß durch Abſchreiben richtiger Stücke, um orthographiſch richtig ſchreiben zu lernen? Man kann wohl noch heute eine Methode für die Rechtſchreibung erfinden, die die Schweſter jener verkehrten Methode iſt, die ich ſchon obenhin beim grammatiſch Richtigſprechen erwähnte. Man ſchrieb früher vielfach und ſchreibt leider heute noch hin und wieder eine Reihe von Sätzen oder einzelnen Worten möglichſt fehlerhaft an die Tafel, und die Kinder mußten nun die Fehler herausfinden. Aber Reſultate hat dieſe Methode zu ihrer Empfehlung nicht aufzuweiſen; die fehlerhaften prägten ſich dem Kinde ein, und manchen Seufzer hat es den Lehrer und manche Thräne das Kind gekoſtet, um dieſe wieder aus dem Kopfe herauszubringen.

Daß auch das Diktat in den Dienſt der Rechtſchreibung tritt, liegt auf der Hand. Auf eins wird der Lehrer hierbei beſonders zu achten haben, nämlich darauf, daß er nur ſolche Worte die Kinder ſchriftlich fixieren läßt, von denen er weiß, daß ſie den Kindern ſchon bekannt ſind. Es heißt zu viel fordern, wenn die Kinder unbekannte Wörter niederſchreiben ſollen; der Lehrer darf es nicht darauf ankommen laſſen, ob ein Kind zufällig ſolch ein Wort richtig ſchreiben wird, denn das Wahrſcheinliche iſt, daß ein Fehler gemacht wird, und oft genügt ein einmaliges falſches Schreiben, um den Fehler immer wieder zu machen. Da wird dem Lehrer nichts anderes übrig bleiben, als jedes unbekannte Wort entweder von den Befähigteren vorbuchſtabieren zu laſſen oder dies ſelber zu thun; für noch beſſer würde ich es halten, wenn das Wort ohne weiteres an die Tafel geſchrieben würde, damit ein fehlerfreies Bild ſogleich dem Kinde entgegentrete. Daß die ſchriftlichen Arbeiten der Kinder hinſichtlich der Orthographie einer äußerſt ſorgfältigen Korrektur bedürfen, daß es unverantwortlich handeln heißt, wenn der Lehrer, ohne die Arbeiten durchgeſehen zu haben, ſeinen Namen darunter ſetzt, darin werden mir wohl alle beiſtimmen. Auch die Schönſchreibhefte müſſen von den Lehrern nach dieſer Seite hin angeſehen werden. Die Rechtſchreibung iſt ja hierbei allerdings Nebenſache, aber eine ſolche, daß man ſie als ganz ſelbſtverſtändlich vorausſetzt. Es macht einen betrübenden Eindruck, wenn man, wie mir das leider ſchon in nicht wenigen Klaſſen entgegengetreten iſt, auf jeder Seite eine ganze Reihe orthographiſcher Fehler und anderer Flüchtigkeiten ſieht; auch die korrekteſte Handſchrift, auch das ſauberſte Heft kann dieſen Eindruck nicht wieder verwiſchen.

Ich komme jetzt zu einem Punkte, der den Lehrern die meiſte Mühe macht, und hinſichtlich deſſen am meiſten geklagt wird, das iſt die Anfertigung von Aufſätzen, die Übung, die Gedanken, die gegebenen zunächſt und hernach die eigenen, zuſammenhängend, klar, gewandt und gefällig auszudrücken. Fließend und einigermaßen mit Verſtändnis leſen, gut ſchreiben, grammatiſch ſprechen, orthographiſch richtig ſchreiben, das lernen die Kinder wohl noch, aber wie traurig ſteht es vielfach um die deutſchen Aufſatzübungen! In vielen Schulen ſind dergleichen noch gar nicht angeſtellt worden; im günſtigen Falle hatte man dort Schreibvorſchriften mit geſchäftlichen Formularen. In vielen andern Schulen ſind die erreichten Erfolge gering geweſen und geblieben. Ratlos ſteht eine ganze Reihe von Lehrern den Forderungen gegenüber, die hier an ſie geſtellt werden.

Indes iſt dieſe Ratloſigkeit und Erfolgloſigkeit der Bemühungen in den meiſten Fällen von dem Lehrer ſelbſt verſchuldet. Wenn derſelbe von dem Eintritt der kleinen Kinder in die Schule an ſich immer wieder erinnert hat, daß dieſe in gar nicht langer Zeit die erſte Abteilung bilden werden, und daß dann von ihnen gefordert werden muß, daß ſie fremde Stoffe frei und richtig wiedergeben und die eigenen Gedanken ordnen und klar darſtellen können, und wenn er jede Gelegenheit, die ſich ihm bot, dieſem Ziel näher zu kom-

men, benutzt hat, dann wird es ihm auch gelingen, in dieſem Punkte erfreuliche Reſultate zu erreichen. Im entgegengeſetzten Falle freilich wird es auch hier heißen: Wer nicht ſät, kann auch nicht ernten.

Schon bei den Andeutungen über richtiges Sprechen habe ich auf die Vorübungen hingewieſen, ohne welche nun einmal das Ziel, das dem deutſchen Unterricht geſetzt iſt, nicht erlangt werden kann. Das Sprechen in ganzen Sätzen, zunächſt über die Gegenſtände, deren Bilder an der Wandfibel ſich finden, dann etwa über die Gegenſtände, die man in der Schule ſieht, das Zuſammenfaſſen mehrerer ſolcher Sätze, das Antworten in ganzen Sätzen, weiter das ſchriftliche Fixieren ſolcher Sätze, die zuerſt vorgeſprochen, resp. vorgeſchrieben werden müſſen, in der Schule wie zu Hauſe, ſind ſolche Vorübungen. Sobald das Kind ſo weit gekommen iſt, daß es die zuſammenhängenden Stücke der Fibel lieſt, müſſen dieſe, nachdem ſie wiederholt geleſen ſind, mit den Kindern beſprochen und von dieſen, natürlich von den Geübteren zuerſt, im Zuſammenhange wiedererzählt werden. Es werden freilich zunächſt der Kinder nur ſehr wenige ſein, die auf die Frage des Lehrers: „Wer will mir dieſe Geſchichte nun wiedererzählen?“ ſich melden, und es wird anfänglich noch oft die Hilfe des Lehrers, ſei es auch durch Zwiſchenfragen, erforderlich ſein; aber dadurch darf ſich der Lehrer nicht entmutigen laſſen. Hat nur erſt ein Kind angefangen zu erzählen, ſo wird dies eine Beiſpiel mächtig wirken. Das Streben der Kinder, den Lehrer zu erfreuen und es den Mitſchülern gleichzuthun, das ſich doch bei der größeren Mehrzahl findet, wird den Lehrer bei ſeinen Bemühungen unterſtützen. Ich habe wenigſtens mit Kindern von acht bis neun Jahren ſolche kleine Erzählungen beſprochen und mir wiedererzählen laſſen, die ſich nicht einmal in ihrer Fibel, resp. in ihrem Leſebuche fanden, und das iſt doch ein anſcheinend nur kleiner, in der That aber ein wichtiger Schritt, wenn das Kind ſich von ſeinem liebgewonnenen Leſebuche trennen ſoll.

Ich kann meine Bemerkungen über die Vorübungen für die deutſchen Aufſätze nicht ſchließen, ohne noch daran erinnert zu haben, daß der Lehrer nicht bloß in den Stunden, die ausdrücklich für den deutſchen Unterricht beſtimmt ſind, ſondern in allen Disziplinen die Entwickelung der Sprachfertigkeit der Kinder im Auge behalten und darauf hinarbeiten muß, daß auch in andern als in den deutſchen Stunden ein Gewinn für die zuſammenhängende und klare Darſtellung der Gedanken ſich ergebe. Oder wäre dieſe Erinnerung etwa überflüſſig? Tritt der Fall nicht oft ein, daß ein Lehrer in den Religions-, Rechen-, Geſchichts- und andern Stunden wenig auf die Form achtet, in der die Kinder ihre Antworten geben? Und wenn dies ſchon in der einklaſſigen Schule ſo oft geſchieht, wieviel häufiger wird es in mehrklaſſigen Schulen geſchehen, beſonders dann, wenn einem Lehrer der Unterricht im Deutſchen in mehreren Klaſſen übertragen iſt, während andere Lehrer mit demſelben gar nichts zu thun haben! Aber ein ſolches Verfahren kann nicht gebilligt werden; Konzentration des Unterrichts muß auch hier ſtattfinden. Es

bleibt ja freilich in der Religionsſtunde die Religion, in der Geographieſtunde die Geographie, in der Geſchichtsſtunde die Geſchichte und beim Rechnen das Rechnen die Hauptſache, und ich bin weit davon entfernt zu fordern, daß dieſer Unterricht alle Augenblicke durch eine ſprachliche Bemerkung über die Form, in der die Schüler antworten, unterbrochen werde. Nur das erſcheint mir wünſchenswert und notwendig, daß jeder Lehrer in jeder Disziplin, in der er unterrichtet, ſich ſelbſt als ein Vorbild hinſtellend, mit aller Entſchiedenheit von ſeinen Kindern fordert, daß ſie laut und deutlich, daß ſie ſprachlich richtig und daß ſie in ganzen Sätzen antworten, ſowie daß nach Möglichkeit auch im Zuſammenhange von den Kindern geſprochen wird. Bei den meiſten der vorgenannten Lektionen iſt dies eigentlich ſelbſtverſtändlich, wiewohl noch ſo oft dagegen gefehlt wird, und es haben deshalb auch bei ihnen die Regulative ſowie die Allgemeinen Beſtimmungen eine dahingehende Forderung gar nicht aufgeſtellt; hinſichtlich des Rechnens dagegen ſcheint hier wie dort die Befürchtung gehegt worden zu ſein (und die Erfahrung lehrt, mit wie großem Rechte), daß man dabei noch mehr als anderswo den deutſchen Stil außer acht laſſen könne. Deshalb hieß es in dem Regulativ: „Klares Denken und richtiges Sprechen iſt ein weſentlicher, formeller Bildungszweck bei dem Rechenunterricht“, und die Allgemeinen Beſtimmungen haben dieſe Vorſchrift faſt wörtlich aufgenommen, denn hier heißt es: „Das Rechnen iſt auf allen Stufen als Übung im klaren Denken und richtigen Sprechen zu betreiben.“ Ja, wenn dies nur recht beherzigt würde, wenn nur die Schüler zum Vorrechnen der Aufgaben im Kopfrechnen von Anfang an angehalten würden, wenn ſie beim ſchriftlichen Rechnen nur an die Wandtafel geſtellt und dort gezwungen würden, bei jeder Ziffer, die ſie niederſchreiben, dem Lehrer, ihren Abteilungsgenoſſen, ſich ſelbſt laut und deutlich und im Zuſammenhange Rechenſchaft zu geben, warum ſie die Ziffer geſchrieben haben, dann würde der Lehrer, ohne ſich hier eine große Laſt aufzuerlegen, ſich den Unterricht im Deutſchen bedeutend erleichtern. Und würde ein ſolches Verfahren etwa für den Rechenunterricht ohne Segen ſein?

Sind ſolche Vorübungen von Anfang an mit rechter Treue angeſtellt worden, dann kann der Lehrer mit gutem Gewiſſen zur Anfertigung von Aufſätzen übergehen und er wird in ſeinen Erwartungen nicht getäuſcht werden.

Zunächſt werden auch hier muſtergültige Stücke den Kindern vorgeleſen werden müſſen, die erſt mündlich, dann ſchriftlich nachzuerzählen Aufgabe der Kinder iſt. Ein mehreres zu fordern würde nicht angehen. Wer von den Kindern gleich von vornherein ſelbſtändige Darſtellung eigener Gedanken verlangen wollte, würde ihnen zu viel zumuten und damit beweiſen, daß er die Kindesnatur nicht kenne, die nur aufnehmen kann und will, und daß er ſich noch nicht die Zeit genommen habe, darüber nachzudenken, wie der Menſch überhaupt ſeine Sprache lerne. Dies geſchieht aber allein durch Nachahmung. Das Kind hört, wie Vater, Mutter, Brüder und Schweſtern reden; es verſucht erſt ähnliche Laute hervorzubringen und dann die Gegenſtände mit den-

ſelben Namen zu belegen. Hört es „platt“ reden, ſo wird es nicht hochdeutſch ſprechen; in Bayern wird es den bayeriſchen, in Sachſen den ſächſiſchen, in Mecklenburg den mecklenburgiſchen Dialekt reden. Und noch weiter hinaus geht der Einfluß des Nachahmens bei der Sprache. Wollen wir, daß jemand die Steifheit und Unbeholfenheit in ſeiner Ausdrucksweiſe verliere und dagegen fließend und gewandt ſprechen lerne, dann rathen wir ihm an, daß er etwa aus ſeiner Einſamkeit heraustrete, ſich fleißig unter gebildeten Leuten bewege und vor allen Dingen gute Bücher leſe. Und wie mancher, der dieſen Rat befolgt hat, hat fließend und gefällig ſprechen und ſchreiben gelernt.

Sollte es unter ſolchen Umſtänden nicht das beſte ſein, dem Kinde zunächſt Muſterſtücke vorzuführen, damit ſich ſeine Kraft erſt ſtärke und entwickle? Freilich wird man eine Auswahl treffen müſſen, die für das Kind paſſend iſt, und allgemein gültige pädagogiſche Grundſätze werden auch hier ihre Anwendung finden müſſen. Die erſte Regel bei allem Unterricht aber iſt: Gehe vom Leichteſten aus und ſchreite vom Leichteren zum Schwereren vor. Dasjenige aber, was den Kindern am meiſten gefällt und was am eheſten haften bleibt, auch am leichteſten wiedererzählt wird, iſt die Fabel, die wir in unſerer Sprache in großer Menge und Trefflichkeit beſitzen. Man kann die Augen der Kinder leuchten ſehen, wenn man ihnen eine Fabel vorlieſt, und da kann dann auch die Wiedergabe derſelben erſt mündlich, dann ſchriftlich gar bald den Kindern zugemutet werden.

Nachdem die Kinder in der Wiedergabe der Fabel ihre Schüchternheit überwunden und einige Gewandtheit erreicht haben, wird man zur Erzählung übergehen müſſen. Dieſe prägt ſich ja auch ſehr leicht dem Gedächtnis des Kindes ein, und weil hier alles gegeben iſt, auch die Reihenfolge der einzelnen Begebenheiten, weil ferner jede Erzählung ein Ganzes bildet, deshalb wird auch ein Kind ſchon im Anfang der Übungen im deutſchen Aufſatz imſtande ſein, Erzählungen, erſt kürzere, dann längere, nach erfolgtem Vorleſen wiederzugeben.

Nicht ſo ſchnell, wie von der Fabel zur Erzählung, wird der Übergang von dieſer zur Beſchreibung und der mit ihr verwandten Schilderung geſchehen dürfen. Bei beiden Arten der Darſtellung iſt die Folge der einzelnen Teile ja nicht eine ſo von ſelbſt ſich darbietende, wie bei der Erzählung, ſondern ſie ſoll geſucht werden, auch dann erſt geſucht werden, wenn, wie ja hier immer vorausgeſetzt wird, die betreffenden zur ſchriftlichen Wiedergabe beſtimmten Übungsſtücke erſt vorgeleſen werden. Da würde es ſich empfehlen, erſt ſolche Dinge ſchildern zu laſſen, die das Kind ſich auch im Augenblicke der ſchriftlichen Darſtellung wieder vor das Auge ſtellen kann. Iſt das Kind hierin erſt tüchtig geübt und hat es erſt einigermaßen einen Einblick gewonnen, wie man Verwandtes nicht trennen darf, ſondern aneinanderreihen muß, dann wird man auch getroſt zur Schilderung von ſolchen Dingen übergehen dürfen, die dem Kinde nicht gerade ſichtbar gegenwärtig ſind.

Erſt jetzt würde ich es ratſam finden, von den Kindern die Überarbeitung von poetiſchen Stücken zu fordern. Die Gedichte, die ſie in Proſa wiedererzählen ſollen, dürfen dabei nach meiner Meinung getroſt in ihren Händen ſein. Scheinbar iſt ja ſolche Übertragung in Proſa ein gar leichtes Ding; aber wer die Kinder in unſern Elementarſchulen kennt und damit weiß, wie klein ihr Geſichtskreis, wie gering ihr Sprachſchatz iſt, wie ſie ſich ſo gern an das gegebene Wort anklammern, der weiß auch, daß mit ſolcher Wiedergabe recht viel von den Kindern gefordert wird, und der Lehrer, der ſeine Kinder dahin bringen will, daß ſie ein Gedicht ziemlich frei wiedererzählen, muß jede Minute in der deutſchen Stunde auskaufen.

Iſt das Kind auch hierin fleißig geübt, dann wird man auch das Letzte, die Darſtellung eigener Gedanken, von ihm fordern können. Die Schilderung von Dingen, die es ſelbſt geſehen hat, die Erzählung von eigenen Erlebniſſen, wird, nachdem anfänglich der Lehrer ihm einige Winke dazu gegeben hat (die es auch ſchriftlich anmerken darf), ihm zugemutet werden dürfen. Nur wird man hier ſich vor dem Zuvielfordern hüten müſſen. Iſt das Kind imſtande, etwa den Weihnachtsabend, einen Wintertag, eine Schlittenfahrt, das Bauen eines Schneemannes, einen Spaziergang mit dem Lehrer und der geſamten Schule, die Feier irgend eines patriotiſchen oder kirchlichen Feſtes, die Schule mit ihren Geräten, den Turnplatz und ähnliches einigermaßen geordnet und orthographiſch wie grammatiſch ohne große Hilfe von ſeiten des Lehrers aus ſich ſelbſt zu beſchreiben, dann würde ich mit ſolcher Leiſtung mich für völlig befriedigt erklären und dem Lehrer, der die Kinder ſo weit führte, das Zeugnis der Treue und Tüchtigkeit nicht vorenthalten können. Ein mehreres glaube ich der Elementarſchule, beſonders der auf dem Lande, nicht zumuten zu dürfen. Freilich wird auch da von mancher Seite geſagt werden: Das iſt doch noch herzlich wenig, und für ſo geringe Leiſtungen muß ſo viel Geld gezahlt werden? Aber nur Unbekanntſchaft mit der Elementarſchule kann ſo ſprechen laſſen. Es kommt doch nicht darauf an, möglichſt hohe Forderungen zu ſtellen; die wollte ich trotz einem ſtellen; ſondern es muß jede Forderung ſo geſtellt werden, daß ſie bei treuem Fleiße auch erreicht werden kann. Sonſt ermattet der Lehrer mitſamt den Kindern, und es kommt am Ende gar nichts dabei heraus. Auf den Gymnaſien, wenigſtens auf denen, die ich kennen gelernt habe, wird ja in der Quinta, die doch oft die Schüler von zwölf oder dreizehn Jahren enthält, auch nicht mehr im Deutſchen geleiſtet, als was ich hier von den Elementarſchülern bei ihrem Abgange aus der Schule gefordert habe. Das mögen diejenigen, die mit den Leiſtungen dieſer letzteren immer nicht zufrieden ſind, ſich nur vergegenwärtigen und dann doch auch daran denken, welch ein gewaltiger Unterſchied beſteht zwiſchen den Kreiſen, aus denen die Gymnaſiaſten, und denen, aus welchen die Elementarſchüler hervorgehen.

Über Briefe und deren Anfertigung habe ich geſchwiegen; ich that es abſichtlich, weil ich in ihnen keine beſondere Art der Darſtellung ſehen kann.

In einem Brief wird entweder erzählt, beſchrieben oder geſchildert, und ich würde alſo raten, Briefe erzählenden Inhalts nach der Erzählung, beſchreibenden Inhalts nach der Beſchreibung den Kindern vorzuführen und von ihnen anfertigen zu laſſen. Ein Doppeltes würde dadurch erreicht: einmal würde das, was zuſammen gehört, nicht getrennt werden, ſodann aber würde durch die neue Form der Unterricht für Lehrer wie für Schüler ſich beleben. Daß natürlich vor Eintritt in die Behandlung von Briefen einige Andeutungen über Zweck und Form dieſes Briefes gegeben werden müſſen, iſt ſelbſtverſtändlich. Die ſogenannten Geſchäftsaufſätze und -Briefe würde ich in der deutſchen Stunde im engeren Sinne nicht behandeln; ſie müſſen der Schreibſtunde überwieſen und durch geeignete Vorſchriften den Kindern vorgeführt werden.

Das etwa wären die Anſichten, die ich über den deutſchen Unterricht habe. Vielen werde ich zu wenig, vielen zu viel gefordert haben. Ich aber weiß, daß der treue Lehrer das Geforderte erreichen kann und auch erreichen wird, daß aber ein mehreres ſeine wie der Kinder Kräfte überſteigt.

Unſere Schulausſtellung.

V.

Obgleich nach der Aufzählung der an der Schulausſtellung ſich beteiligenden Lehrerkonferenzen das Unternehmen nun, menſchlich zu reden, geſichert iſt — die Konferenz von New York and New England States ſollte der Liſte noch hinzugefügt werden —, ſo ſcheint es doch noch nicht ganz überflüſſig zu ſein, ein weiteres Wort der Ermunterung zur Teilnahme hiermit an alle Freunde unſerer Gemeindeſchule zu richten. Wir denken zunächſt an ſolche Lehrer und Schule haltende Paſtoren, die durch örtliche Verhältniſſe an einem häufigen, regelmäßigen Beſuch von Konferenzen verhindert ſind, oder deren nächſte Konferenzſitzung erſt nach Oſtern ſtattfindet. Daß bei ſolchen möglicherweiſe noch manche Bedenken in Bezug auf Erſprießlichkeit und praktiſche Durchführbarkeit einer ſolchen Ausſtellung obwalten, die bei andern durch Ausſprache mit andern längſt gewichen ſind, iſt leicht erklärlich. Wir möchten dieſen lieben Arbeitern in der Schule, daneben aber auch allen andern ſchon für den Plan Gewonnenen im folgenden zweierlei recht ernſtlich zum Überlegen anheimgeben, nämlich 1. unſere Pflicht, durch eine ſolche Schulausſtellung uns als treue Jünger und Nachfolger JEſu vor jedermann zu bekennen; 2. die praktiſche Ausführbarkeit des nun längſt bekannt gegebenen Planes durch Fremde bezeugen zu laſſen.

Es iſt nicht nötig zu zeigen, daß wir Chriſten auch zu dieſen Worten uns zu bekennen die Aufgabe haben: „Laßt die Kindlein zu mir kommen“ — „Ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zu dem HErrn.“

Niemand beſtreitet ſie. Warum finden aber dieſe Sprüche gerade jetzt für uns in Verbindung mit der Schulausſtellung ihre Anwendung? Warum ſollten wir die Gelegenheit nicht vorbeigehen laſſen, im nächſten Jahr auf der Weltausſtellung vor Welt und Kirche darzuthun, daß hier in dieſem Lande noch eine Gemeinſchaft von Chriſten beſteht, die ſich ernſtlich angelegen ſein laſſen, den Worten Chriſti nachzuleben? Antwort:

Weil gerade jetzt in vielen Kreiſen außerhalb unſerer Kirche die Erkenntnis ſich immer mehr mit Gewalt Bahn bricht, daß die von Gottes Wort losgeriſſene Jugenderziehung ſo böſe Früchte zeitigt, daß notwendigerweiſe andere Wege eingeſchlagen werden ſollten.

Vom 10. bis 12. Februar dieſes Jahres war zu dem Ende eine große Verſammlung mit Männern von nationalem Ruf an der Spitze — Angell von Ann Arbor, Mich., Rev. Clark, Gründer der "Christian Endeavor Society" — in Chicago verſammelt, um über die religiöſe und moraliſche Erziehung der Jugend zu raten und zu beſchließen: "A Call for a Convention to Effect a National Organization for the Improvement of Religious and Moral Education," etc. — "We believe that the religious and moral instruction of the young is at present *inadequate* and *imperfectly correlated with other instruction* in history, literature, and science."

Wer der Verſammlung im Auditorium am erſten Abend beigewohnt hat, der muß zunächſt ſtaunen über den Umfang dieſer Bewegung. 4000 Zuhörer — davon 600 Delegierte aus allen Teilen des Landes — hörten von acht bis nach zehn Uhr fünf längeren Reden über das Thema: "The Next Step in Religious Education" aufmerkſam zu. An den beiden folgenden Tagen fanden noch 12 weitere Verſammlungen ſtatt. Wer eine oder mehrere davon mitgemacht hat, muß die Überzeugung gewonnen haben: Dieſe Leute werden den Schaden nicht heilen helfen. Die vielen ſalzloſen, oft auch überhaupt gehaltloſen Reden über Mittel und Mittelchen zur Anbahnung einer Beſſerung, wobei auch häufig der völlig glaubloſe Standpunkt der Redenden zu Tage trat, mußten einem den Seufzer auspreſſen: Daß ſich Gott erbarm! So viele D. D.'s, ſo viele Reverends, ſo viele Glieder freilich aus allerlei Gemeinſchaften; und aus keines Herzen ringt ſich einmal ein Bekenntnis zu Chriſto als dem Heiland, zur Heiligen Schrift als der Quelle der Wahrheit los!

Hingegen mußte ſich auch die Erinnerung mit Macht aufdrängen: Was dieſe Leute bei ihrer Jugenderziehung vermiſſen, was ſie dunkel anſtreben, was ſie gerne hätten, aber ſchwerlich herbeiführen werden — das haben wir durch Gottes unverdiente Gnade, eine chriſtliche Erziehung unſerer Kinder und Jugend, die auch im rechten Verhältnis zu allen Zweigen des menſchlichen Wiſſens ſteht.

Bedarf es noch eines längeren Nachweiſes, daß hierin für uns eine Aufforderung liegt, das uns von Gott geſchenkte Licht der Erkenntnis in dieſem Stück der chriſtlichen Jugenderziehung auch vor jedermann leuchten

zu laſſen? Haben wir als Chriſten nicht den Beruf, gegenüber der um ſich greifenden Fäulnis unſere Salznatur zu bethätigen? Und kommt es denn hierbei auf die Frage an, ob wir in einem Fall gerade beſonders Luſt dazu haben, ob wir uns die Gelegenheit dazu und die Weiſe dazu ſelbſt ausgewählt haben? Bringt nicht der Beruf des Chriſten ſogar manchmal etwas mit ſich, was ihm gerade nicht angenehm iſt?

Wir zweifeln daher nicht, daß noch mancher einzelne und hie und da auch ein kleinerer oder größerer Kreis dieſe Sache der Schulausſtellung ſich nochmals reiflich überlegen wird, um ſich zu fragen: Warum ſollten wir nicht gern mit andern Zeugnis davon geben, daß hier in dieſer Stadt, an dieſem kleinen Ort, dort in einer Buſchgegend oder einſamen Prairie noch eine Schar Kinder täglich in Gottes Wort und Luthers Lehr mit allem Fleiß unterrichtet und daneben in den zum Leben ſonſt nötigen Kenntniſſen gefördert wird?

Dieſer Hauptbeweggrund würde dann auch alle etwa auftauchenden kleineren Wünſche in Bezug auf die Ausführung des Planes ſo regeln, daß ſie jedenfalls das unternommene Werk auf keine Weiſe ſtörten. Wir legen alſo hiermit nochmals dieſe im Namen Gottes angefangene Angelegenheit allen Lehrern und Paſtoren ans Herz und bitten ſie, auf mündlichem oder ſchriftlichem Wege ſie fördern helfen zu wollen und ihre Stimme dafür zu erheben, daß ſie bei nicht wohl Unterrichteten ins rechte Licht geſetzt werde.

Aber iſt die Sache auch praktiſch durchführbar? Taugt der Plan, nach welchem verfahren werden ſoll, auch etwas? Wir ſind in der Lage, hierfür eine Stimme aus einer unerwarteten Gegend als Zeugnis anzuführen, das um ſo mehr Gewicht haben muß, als die katholiſche Kirche bereits Erfahrung in Ausſtellungen hinter ſich hat und kaum von ihr erwartet zu werden brauchte, daß ſie ſich bei andern in ſolchen Dingen nach Rat umſähe. Daß keine beſondere Vorliebe für unſere Kirche dem katholiſchen Schreiber die Worte der Empfehlung in die Feder hat fließen laſſen, iſt wohl überflüſſig zu bemerken. Wir fügen dem folgenden vollſtändig abgedruckten Artikel der *Review* vom 12. Februar dieſes Jahres keinen weiteren Kommentar bei und hoffen nur, daß alles auf guten Boden fallen möge, damit zu Gottes Ehre aus unſerer Schulausſtellung etwas Rechtſchaffenes werde.

For a Catholic School Exhibit at the World's Fair.

Many readers of *The Review* not only share the ideas expressed by a subscriber in No. 3 (page 48) on the advisability of a Catholic school exhibit at the World's Fair, but would willingly aid in making a display of Catholic school-work, if they only knew how. For the benefit of these we translate from the *Rundschau* (December 10, 1902) a paper showing what the Missouri Lutheran Synod expects from each of its 1844 parochial schools (1004 of which are taught by the pastors, 714 by male, and 126 by female teachers), in order to have its educational work duly represented at the Fair.

Besides three photographs (two of the school-buildings and one of the scholars) — deutlichere Auskunft hierüber ſehe man, bitte, im Probeheft! Anm. des Komitees — a few sheets of uniform paper for each child, later to be bound in volumes, are all that is required. These sheets shall record something of the everyday work of the school. But what?

The pupils, divided into primary, intermediate, and grammar classes, towards the end of the school-year (Easter), are to hand in their written work on these uniform sheets. It is examined by the teacher, mistakes marked with red ink, then corrected by the pupils and correctly copied.

I. German and English:
   1. The primary class copies a few paragraphs from the Reader or Language Lessons.
   2. The intermediate class works out some task from the Reader or Language Lessons.
   3. The grammar class writes a letter or composition according to a given disposition.

II. Arithmetic:
   The problems for the different classes are copied and worked out completely, corrected, and engrossed.

III. Geography:
   The teacher may dictate some ten or twelve questions for the children to answer. Map drawings are particularly acceptable.

IV. United States History:
   The teacher may proceed as in geography.

V. Penmanship:
   The teacher may either send in all the copy-books of his class or furnish a few samples.

VI. Drawing:
   As many drawings as possible are desired.

VII. Religion:
   1. Catechism. A few questions may be answered by the pupils, or the teacher may let them write some texts by heart.
   2. Bible History may be treated in the same way. . . . It is not necessary that each school exhibit specimen work in every branch. The teacher may select a few and have the pupils furnish samples of their proficiency in them.

The circular admonishes the teachers to have the work ready by Easter, 1903, because by December, 1903, at the very latest, the space for the exhibit must be claimed. The cost of the photographs,

the paper and binding of the pupils' work (possibly 10 cents for each child) must be defrayed by each school; all other expenses will be paid by the Synod. — *The Review* then adds: The plan as outlined is simple, yet admirably calculated to show what the schools are doing. *It might well be imitated by Catholics.* A central committee ought to take the matter in hand and arrange the work by dioceses. But as such a move is hardly possible unless those in authority take the initiative, the bishops ought to be interested in the matter. Das Komitee.

Ein ABC-Buch-Krieg.

Auf Befehl des Fürsten Karl von Nassau-Weilburg, der für Kirchen und Schulen ein sehr thätiges Interesse zeigte, wurde ein neues ABC-Buch für die Schulen seines Landes ausgearbeitet. Das Buch ist später durch seine Schicksale berühmt geworden und führte den Titel: „ABC-Buchstabier- und Lesebuch zum Gebrauch in den protestantischen Schulen der fürstlichen Nassau-Weilburgischen Lande. Aus gnädigstem Befehl herausgegeben von der gemeinschaftlichen Erziehungsanstalt zu Kirchheimbolanden, Worms 1776."

Das Büchelchen enthielt nur zehn Blätter. Auf den drei ersten fanden sich nur einzelne Buchstaben, Silben und Wörter. Dann folgten auf den nächsten Blättern kurze moralische Erzählungen, ferner ein Kinderlied und zwei kleine Gedichte: „Vom Nutzen der Frömmigkeit" und „Vorsatz". Den Schluß machte auf der letzten Seite das Einmaleins, wie es in ABC-Büchern herkömmlich war.

Eine wesentliche Neuerung an diesem Büchlein war, daß der Katechismus nicht mit darin abgedruckt war, wie es doch seit dem 16. Jahrhundert bis auf Rochow üblich gewesen war. Das sollte dem Büchlein zum Verderben gereichen. Als man es in den Schulen des Landes einführen wollte, geriet die Bevölkerung in große Bewegung. Die Aufregung wurde so groß, und die Bevölkerung nahm schließlich eine so drohende Haltung an, daß der Fürst sich in seiner Residenz nicht mehr für sicher hielt und bei dem Kurfürsten von der Pfalz um militärische Hilfe bat. Es rückten denn auch in der That 800 Soldaten in das Land ein.

Zu Gewaltthätigkeiten kam es glücklicherweise nicht, aber das Volk ließ sich auch durch die eingerückten Soldaten das neue ABC-Buch nicht aufdringen. Man strengte sogar in dieser Angelegenheit einen Prozeß vor dem Reichskammergericht in Wetzlar an, und das Ende der ganzen Bewegung war, daß die Regierung schließlich doch nachgab und auf die Einführung des Buches verzichtete.

Der Krieg hatte dem kleinen Ländchen jedoch 60,000 Gulden Kosten verursacht. L.

Statistischer Schulbericht des New York- und New England-Konferenzbezirks im Östlichen Distrikt.

Aus „Zeuge und Anzeiger".

Name und Ort der Schule.	Lehrer.	Lehrerinnen.	Pastor allein.	Pastor mit.	Schülerzahl.	Aus der Gemeinde.	Konfirmanden.	In der Schule.	Klassen.	Kindergarten.	Zunahme d. Schüler.	Abnahme.	Freischüler.	Schulgeld.	Sonntagsschüler.	Bemerkungen.
1. St. Matthäus, Broome Str., New York City	2	2	—	—	104	21	33	21	3	1	—	14	17	$2.00	254	
2. Dreieinigkeit, 9. Str., New York City	1	1	—	—	87	30	28	10	2	—	6	—	12	1.25	288	
3. St. Lukas, 42. Str., New York City	1	—	—	—	21	12	63	3	1	—	2	—	5	1.00	450	
4. Immanuel, 88. Str., New York City	1	1	—	—	152	—	123	12	2	1	28	—	30	1.75	1000	
5. St. Johannes, 119. Str., New York City	2	1	—	—	91	30	61	5	2	1	—	—	12	1.25	350	
6. St. Stephanus, 999 Union Ave., New York City	1	—	—	—	46	3	21	1	1	1	—	—	1	1.00	280	
7. Waisenhaus, College Point, N. Y.	2	1	—	—	96	—	13	13	3	—	—	—	—	—	—	
8. St. Paul, Brooklyn, N. Y.	1	2	—	—	106	35	125	13	3	1	—	1	7	1.13	1000	
9. St. Johannes, Brooklyn, N. Y.	2	—	—	—	135	54	75	26	2	1	15	—	12	1.00	275	
10. Dreieinigkeit, Brooklyn, N. Y.	1	1	—	—	42	21	19	6	1	1	—	20	6	1.50	107	
11. St. Johannes, Port Richmond, N. Y.	1	1	—	—	66	35	26	17	2	—	15	—	4	1.10	140	
12. Immanuel, Rondout, N. Y.	*1	—	—	—	79	77	5	5	2	—	—	15	17	.50	*	Christenlehre. Ein Gehilfe.
13. St. Paul, Albany, N. Y.	1	—	—	—	36	32	14	3	1	—	—	12	32	.50	181	
14. St. Matthäus, Albany, N. Y.	1	—	—	—	53	48	14	14	1	—	—	10	1	.65	*	Christenlehre.
15. Zion, Schenectady, N. Y.	2	1	—	—	171	130	26	18	3	—	17	—	7	.65	260	
16. St. Paul, Paterson, N. J.	1	1	—	—	93	27	34	21	2	—	—	2	5	1.00	108	
	—	—	—	—	—	—	18	—	—	—	—	—	—	—	160	Missionsstation in Riverside.
17. St. Johannes, Richfield, N. J.	—	—	1	—	35	31	13	5	1	—	3	—	2	1.00	96	
18. Immanuel, Danbury, Conn.	1	1	—	—	110	96	22	21	2	—	11	—	25	1.00	145	
19. St. Matthäus, New Britain, Conn.	1	1	—	—	120	116	17	15	2	—	19	—	4	.50	175	
20. St. Johannes, Meriden, Conn.	2	1	—	1	187	157	30	27	3	—	—	20	—	.50	240	
21. Dreieinigkeit, Rockville, Conn.	1	—	—	1	47	37	6	6	1	—	—	7	3	.50	95	

22. Zion, New Haven, Conn.	1	—	—	—	47	37	6	6	1	—	—	2	2	$1.00	80	
23. Immanuel, Bristol, Conn.	1	—	—	1	50	40	6	6	1	—	6	—	40	.50	50	
24. Little York, Orange Co., N. Y.	—	—	1	—	35	35	9	9	1	—	—	3	—	.10	*	Christenlehre.
25. St. Matthäus, Philadelphia, Pa.	1	—	—	—	46	14	14	6	1	—	2	—	3	.70	90	
26. Martin Luther-Waisenhaus, Boston, Mass.	—	1	—	1	40	—	6	6	2	—	—	—	—	—	*	Christenlehre.
Total	29	14	2	4	2095	1136	827	295	46	7	124	106	247		5804	

Nachmittags- und Samstagsschulen.

1. St. Lukas, 42. Str., New York City	1	2	—	1	146	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
2. Bethlehem, 62. Str., New York City	—	—	1	—	22	6	13	3	1	—	—	6	2	$ .50	154	
3. Immanuel, 83. Str., New York City	—	1	1	—	40	—	35	10	1	—	—	35	—	.50	300	
4. St. Paul, Tremont, N. Y.	—	—	1	—	27	—	13	—	—	—	—	13	8	.63	90	
5. St. Johannes, Bayonne, N. J.	—	—	1	—	40	33	—	—	—	—	—	—	—	.25	75	
6. St. Paul, Closter, N. J.	—	—	1	—	10	—	—	—	—	—	—	—	—	.35	40	
7. St. Matthäus, Peetzburg, N. J.	Derselbe Pastor			—	12	10	9	—	—	—	—	—	—	.38	60	
8. Zion, Maywood, N. J.			1	—	16	6	3	—	—	—	—	—	—	.38	40	
9. Gemeindeschule, Worcester, Mass.	—	—	1	—	17	16	8	8	—	—	—	—	—	—	26	
10. Gemeindeschule, Holyoke, Mass.	1	—	—	—	128	102	33	—	1	—	6	—	12	.30	386	
11. Dreieinigkeit, Boston, Mass.	1	1	1	—	110	—	—	—	—	—	—	—	—	—	255	
12. Zion, Boston, Mass.	—	1	—	1	83	—	—	—	—	—	—	—	—	—	215	
Total	3	5	8	2	651	173	114	21	3		6	54	22		1641	

Bemerkungen zum Schulbericht. — In dieser Statistik wird über zweierlei Schulen berichtet. — Nachmittags- und Samstagsschulen sind solche Institute, in welchen an etlichen Wochentagen, nach der festgesetzten Zeit für die Staatsschulen, oder am Samstagvormittag ein notdürftiger Unterricht zur Erlernung des Deutschen und der Religion erteilt wird. — Auch dieser Bericht kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit machen, da über sechs Voll-Gemeindeschulen und zehn solcher Missionsschulen im Bezirk keine Statistik zu erlangen ist. — Erfreulich ist es, daß wir eine neue Gemeindeschule im Verzeichnis aufführen können, sowie daß eine Zunahme von 124 Schülern — gegen 30 im vorigen Jahre — vorhanden ist. Daß einzelne Schulen eine Abnahme zeigen, hat sehr natürliche Gründe, weil nämlich die stimmberechtigten Glieder einzelner Gemeinden keine schulpflichtigen Kinder mehr haben und die jungen Ehen bislang ohne Kindersegen sind. — Gott der HErr fördere auch das Werk dieser Institute zu seines Namens Ehre und zur Rettung vieler Kinderseelen.

Im Auftrage der New York- und New England-Lehrerkonferenz A. E. Franke, Vorsitzer.

Vermiſchtes.

Geſamtzahl der Deutſchen. Wie jüngſt gemeldet worden, beträgt die Zahl der Deutſchen in Europa 76,536,000. Nächſt dem europäiſchen hat das amerikaniſche Deutſchtum die größte Kopfzahl. Sitzen doch allein in den Vereinigten Staaten 10,000,000 Menſchen deutſcher Abſtammung. Canada hat 400,000, das übrige Nordamerika 7000. In den mittelamerikaniſchen Freiſtaaten wohnen 8000 Deutſche, auf den Weſtindiſchen Inſeln etwa 10,000; Südamerika hat 495,000 Deutſche, davon darf man allein auf Braſilien 400,000 rechnen; die übrigen verteilen ſich auf Colombia mit 3000, Venezuela mit 5000, Uruguay mit 5000, Argentinien mit 60,000, Paraguay mit 3000, Chile mit 15,000, Peru mit 2000 und auf ſonſtige Gebiete Südamerikas mit 2000. Die Geſamtkopfzahl der Deutſchen in allen Gebieten Amerikas beträgt alſo 10,920,000. Dem amerikaniſchen zunächſt, aber in weitem Abſtand von dieſem, folgt das Deutſchtum Afrikas. Insgeſamt wohnen dort 623,000 Deutſche. Der geringſte Teil davon ſitzt in den deutſchen Schutzgebieten, die nur erſt 3600 Deutſche zählen. Außer den 7000 Deutſchen in Ägypten und den etwa 10,000 im übrigen Afrika, beſonders in Algier, ſind die Afrikaner deutſcher Abſtammung alle in der Kapkolonie und den jetzt ebenfalls britiſch gewordenen Burenfreiſtaaten anſäſſig. Noch weniger als in Afrika giebt es Deutſche in Aſien, nämlich nur 88,000. Die meiſten davon wohnen in Niederländiſch-Indien, wo man 50,000 Deutſche ſchätzt; nächſtdem kommt Ruſſiſch-Aſien nebſt Kaukaſien mit 30,000 Deutſchen. Türkiſch-Aſien mit Paläſtina zählt 5000, China (faſt ausſchließlich in ſeinen Vertragshäfen) 1500, Japan 1000, Deutſch-Kiautſchou 800 Deutſche. Mehr Deutſche als Aſien beherbergt Auſtralien. Auf dem auſtraliſchen Feſtlande mit Neuſeeland ſitzen 106,500 Deutſche, außerdem 400 in den deutſchen Schutzgebieten der Südſee, 1600 auf Hawaii und 1000 auf den übrigen Südſeeinſeln; alles in allem 109,500 Deutſche. Alle dieſe Zahlen können freilich keinen Anſpruch auf ganz unbedingte Genauigkeit machen, doch beruhen ſie auf ſorgfältigen Schätzungen nach den jeweils letzten Volkszählungen — die jüngſten dieſer Zählungen fanden 1897 und 1898 ſtatt. Im ganzen werden daher die Zahlen eher zu niedrig als zu hoch gegriffen ſein. Es iſt alſo gewiß nicht zu hoch gerechnet, wenn man für das Deutſchtum auf der ganzen Erde eine Kopfzahl von 88,276,500 annimmt. — Wir möchten dieſen vom Allgemeinen deutſchen Schulverein verbreiteten Ziffern hinzufügen, daß dieſe 88¼ Millionen nur Deutſche von Abſtammung ſind, aber vielleicht nicht mehr der Sprache nach. Denen gegenüber iſt die Zahl derjenigen, die ſich nach ihrem Volkstume mit Bewußtſein als Deutſche fühlen, ſchon weit geringer, und noch geringer die Zahl jener, die im Auslande Reichsdeutſche geblieben ſind: die Zahl der letzteren iſt mit zwei Millionen vielleicht ſchon zu hoch gegriffen. (Wbl.)

Beſtätigung der bibliſchen Geſchichte von der Einnahme Kanaans durch Joſua. Im Jahre 1888 wurde in den Ruinen von Tel el Amarna in Ägypten eine Anzahl von Thontafeln gefunden, die auf beiden Seiten beſchrieben waren. Es fand ſich, daß es zum Teil Briefe von Fürſten und Statthaltern Paläſtinas waren, welche an die Könige Ägyptens gerichtet ſind. Dieſe Berichte ſtammen, wie nun klar nachgewieſen wurde und wie die Wiſſenſchaft ſelber zugeben muß, aus der Zeit, da das Volk Iſrael ausgezogen war aus Ägypten und anfing, das Land Paläſtina zu erobern. Paläſtina, das Land der Verheißung, war damals noch in Abhängigkeit von Ägyptens Königen. In dieſen Berichten der Statthalter wird nun viel geredet von einem Volk „Habiri“. Die Vermutung lag nahe, daß die „Habiri“ die Hebräer ſeien; die Wiſſenſchaft hat natürlich ſofort „bewieſen“, dies ſei unmöglich; doch mußte bald u. a. auch Karl Niebuhr in ſeinem kleinen Buch über die Tel el Amarna-Periode eingeſtehen: „Unter den Habiri dürfen wir hier keine anderen verſtehen als die Hebräer (das iſt, das Volk Iſrael), welche ſich alſo ſchon in dem Gelobten Lande befanden, aber ſich noch nicht feſt dort niedergelaſſen hatten.“ — Wenn wir den Bericht des Buches Joſua leſen, ſo ſehen wir, mit welcher Wucht und Gewalt Iſrael das Land eroberte. In den Thontafeln von Tel el Amarna klagen nun die Statthalter der Könige Ägyptens und die Vaſallenkönige, daß Pharao ihnen keine Hilfe ſchicke. „Die Habiri nehmen alle Länder in Beſitz“, heißt es da, „und wenn der König nicht Truppen ſendet, ſo werden alle Länder des Königs bis nach Miſri (das iſt, Ägypten) hin in die Hände der Habiri fallen.“ — „Möge der König Rückſicht nehmen auf ſein Land; das ganze Gebiet des Königs iſt verloren.“ „Die Feindſchaft der Habiri gegen das Land und gegen die Götter wird immer ſtärker.“ (!)

Geographieunterricht in alten Zeiten. Aus Lehrerkreiſen wird der Prager „Bohemia“ mitgeteilt: Im 18. Jahrhundert war an deutſchen Schulen Gottlieb Endersfelders „Kurzgefaßte Kindergeographie“ (Breslau, 1750) vielfach in Gebrauch. Die Wiedergabe des Gelernten hatte genau nach den Antworten im Buche zu erfolgen; der Lehrer hielt ſich ſtreng an die Fragen. Eine Probe aus dieſem „Lehrbuch“, Spanien behandelnd, möge hier folgen: „Wie ſieht Spanien auf der Landkarte aus?“ „Wie ein ausgebreitetes Kalbfell.“ — „Wie ſind die Einwohner beſchaffen?“ „Scharfſinnig und beſtändig, aber auch hoffärtig und faul.“ — „Was wird zu Salamanka für ein Ort gezeigt?“ „Eine Höhle, darin der Teufel Schule gehalten hat.“ — „Der wievielte Schüler iſt allezeit ſein geweſen?“ „Der ſiebente.“ — „Welche Provinz wird Spaniens Kornkammer genannt?“ „Andaluſia.“ — „Was müſſen hier die Weiber den Männern zur Ehre erweiſen?“ „Sie müſſen ihnen bei Tiſche aufwarten, und es iſt viel, wenn ihnen auf einem Teller etwas zu eſſen gereicht wird.“ — „Welches iſt das berühmteſte Hoſpital der Welt?“ „Das Hoſpital zu Compoſtell.“ — „Wer darf ſich nicht ſchämen, in dieſem Hoſpital zu wohnen?“ „Kaiſer, Könige und Fürſten.“ — „Welcher

Ort iſt von einer Wunderglocke berühmt?“ „Villia.“ — „Welche Stadt in Spanien iſt reicher an Weibern als an Männern?“ „Salamanka.“ — „Wieviel Weiber gehen dort auf einen Mann?“ „Sechſe.“ (??)

Hamann: „Die Heilige Schrift ſollte unſer Wörterbuch, unſere Sprachkunſt ſein, worauf alle Begriffe und Reden der Chriſten ſich gründeten und aus welchen ſie beſtänden und zuſammengeſetzt würden.“

Litterariſches.

Primer Charts *for Standard American Readers*, published by Concordia Publishing House, St. Louis, Mo. Copyright 1902. — Twenty-four sheets unmounted, $17.00; *mounted* on 12 pasteboards, $20.00.

When we received the *First Reader* of this series we were agreeably surprised. Now we are in receipt of the corresponding set of *Primer Charts*, to be used along with the Reader and taking the place of the Primer. And we must now say, we are *delighted*. These Charts are an ornament for every school-room, and we think that almost any teacher should be able to get even the most stupid pupil interested in the lessons by using them. The arrangement of reading matter is in accordance with the principles employed in the Reader. Progression is made very gradually, and the children are advanced in a way that is not only adapted to their conception and inclination, but also incites their attention and gives them pleasure. For instance: Lesson 1 only brings three letters — *a n m* — into use; Lesson 2 three more, repeating the former ones. The first 4 lessons practice the vowel sound *a* only; Lesson 5 introduces the vowel *e*, Lesson 9 the vowel *i*, etc. Capitals begin with Lesson 4. According to the *phonetic method* the children are taught to read *sounds* and not *signs*, at sight. As quick as possible, the *words* taught are formed into proper sentences, and what has been read is always to be impressed on the mind by oral lessons from the well-executed *picture* at the head of every lesson. The *pictures*, of which *six* are in colors, are really artistic and must attract and hold the attention of the class from beginning to end.

These Charts are another testimony to the fact that our Publishing House is able to compete with any other establishment in the line of executing the mechanical and technical part of publications for schools, and that our synod is using her best endeavors to supply our parochial schools with first-class means of instruction. We see no reason why our Charts and their complement, the Reader, should not be introduced by Boards of public schools, and we feel convinced that during the coming exposition at the World's Fair these our productions will attract the attention of scholars and pedagogues, convincing them that our Lutheran church does not only *intend* to, but also *knows how* to, teach even things secular. L.

Altes und Neues.

Inland.

Nach dem Southern Lutheran, der von der Paſtoralkonferenz von New Orleans herausgegeben wird, ſind in den dortigen Gemeinden 280 Konfirmanden, die engliſch unterrichtet werden, während nur 8 deutſchen Konfirmandenunterricht erhalten, und dieſe finden ſich nur in der St. Johannes-Gemeinde. Im Jahre 1902 wurden aus den dortigen Gemeinden 246 engliſch und nur 12 deutſch konfirmiert. Die meiſten unſerer Stadtgemeinden im Süden, die früher ganz deutſch waren, ſind, wie die „Ev.-Luth. Blätter“ berichten, jetzt faſt überwiegend engliſch, und um den Erforderniſſen der vielen Engliſchredenden gerecht zu werden, iſt bei allen Amtshandlungen in jenen Gemeinden die engliſche Sprache beſtändig im Gebrauch. L.

Die Schülerzahl in den drei lutheriſchen Negerſchulen in New Orleans beträgt über 500. Die St. Pauls-Schule (Paſtor F. Lankenau), an der die Lehrer Heintzen und Wilde unterrichten, hat drei Schulklaſſen einrichten müſſen. Ein Beweis, daß mit dem Aufgeben der deutſchen Sprache nicht auch die Gemeindeſchule aufgegeben werden muß. Wenn engliſche Miſſionsſchulen aufblühen, dann können auch engliſche Gemeindeſchulen beſtehen. L.

Staatsſchulſuperintendent Skinner von New York hat in ſeinem Jahresbericht an die Legislatur die Frage des Bibelleſens in den öffentlichen Schulen ausführlich behandelt und die Aufmerkſamkeit der Legislaturmitglieder darauf gelenkt, daß in der Stadt New York ohne jede Oppoſition das Vorleſen von Bibelſtellen geſtattet wird, während man ſich in den meiſten übrigen Teilen des Staates des Bibelleſens völlig enthält. Der Staatsſchulſuperintendent erklärt in ſeinem Bericht, daß er trotz der gegenteiligen Entſcheidungen ſeiner Amtsvorgänger, welche das Verleſen von Bibelſtellen für eine Verletzung der Verfaſſung erklärten, dem Verleſen von Bibelſtellen in den öffentlichen Schulen nicht Einhalt gebieten wird, vorausgeſetzt, daß der Vorleſer ſich dabei jeglicher Erläuterung enthält, welche in einem ſektiereriſchen Geiſte gehalten iſt. Zur Unterſtützung ſeiner Empfehlung weiſt der Staatsſchulſuperintendent darauf hin, daß im Jahre 1830 die New Yorker Staatslegislatur ſich weigerte, ein Geſetz gegen Bibellektüre in den Schulen zu erlaſſen, ferner auf den Beſchluß des jüngſten Jahreskonvents der National Education Association in Minneapolis und auf den Charter der Stadt New York, in welchem es heißt: „Alle unter der Jurisdiktion des Schulrates beſtehenden Schulen ſollen mit dem Verleſen von Bibelſtellen ohne jeglichen Zuſatz oder Erklärung eröffnet werden.“

Über den mangelhaften Unterricht der Jugend in Gottes Wort mehren ſich in manchen Kirchengemeinſchaften außerhalb der lutheriſchen Kirchengemeinſchaften die Klagen. So leſen wir in „Z. u. A.“ So ſagte neulich Dr. Waſhington Gladden, Paſtor der Erſten Kongregationaliſten-Gemeinde zu Columbus, Ohio, in einer Rede vor der “Ohio General Association of Congregational Churches” unter anderem: „Viertens bekenne ich, daß uns die Kirchengliedſchaft und Kirchenarbeit vielfach mißlungen iſt. Wir haben unſere Sonntagsſchulen, unſere Jugend- und Endeavor-Vereine. Trotzdem wachſen unſere Knaben und Mädchen heran und kennen die Schrift nicht und ſind nicht befähigt, die Verantwortlichkeiten und Aufgaben auf ſich zu nehmen, welche die Kirche an ſie ſtellt, wenn dieſelbe anders fortbeſtehen ſoll. Man frage nur die Lehrer in den Sonntagsſchulen und in den öffentlichen Schulen, ſie werden meine Behauptung beſtätigen.“ Darauf ſprach er in anerkennenden Worten von den Bemühungen der lutheriſchen Kirche um den chriſtlichen Jugendunterricht. „Wenigſtens eine der proteſtantiſchen Kirchen“, ſagte er, „die, welche den Namen des

großen Reformators trägt, hält mit wachsendem Eifer fest am Katechismusunterricht. Der Kleine Katechismus Luthers wird noch immer allgemein beim Unterricht der Kinder gebraucht. Die Lutheraner sind in viele Synoden geteilt, aber darin stimmen sie überein. Allgemein wird auf den gründlichen Unterricht aller getauften Kinder gedrungen."

Ausland.

Neuvermessung der Meridiane. Eine Neuvergleichung der Meridiane von Greenwich und Paris wird von den englischen und den französischen Astronomen gemeinsam ausgeführt. Die Vergleichung ist schon öfter vorgenommen worden, doch stellten sich immer wieder Ungenauigkeiten heraus, so daß man sich nun entschlossen hat, mit der allergrößten Genauigkeit, ohne Rücksicht auf Kosten und Arbeitskräfte, die Vergleichung aufs neue anzustellen. Zu dem Ende hat man vier gleiche Meßwerkzeuge angefertigt und vier große Beobachtungsräume einrichten lassen, zwei in Greenwich und zwei in Paris. An jedem Orte arbeiten französische und englische Astronomen, jene in einem, diese im andern Raum; und indem sie fortwährend ihre Messungen vergleichen und abwechselnd bald hier, bald da anstellen, hoffen sie eine Genauigkeit zu erreichen, die sich nicht mehr übertreffen läßt. Ist dann die Arbeit ausgeführt, dann ist endlich die Formel gefunden, welche die beiden Erdnetze in ein unverrückbares Verhältnis bringen soll.

Preisausschreiben. Die Königliche Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt hat beschlossen, für das Jahr 1903 folgende Preisaufgabe zu stellen: „Es soll die Notwendigkeit von Fortbildungsschulen für die aus der Volksschule entlassenen jungen Mädchen begründet und die Organisation, sowie der Lehrplan solcher Schulen den modernen Anforderungen entsprechend dargelegt werden." Auf die beste der einlaufenden Abhandlungen ist ein Preis von 500 Mark als Honorar gesetzt. Bewerber werden ersucht, ihr Manuskript in der Zeit vom 1. Januar bis zum 1. Februar des Jahres 1904 an den königlichen Bibliothekar, Herrn Oberlehrer Dr. Emil Stange in Erfurt, einzureichen.

Über deutsches Schulwesen in Brasilien wird nach dem Blatte „Die deutsche Schule im Auslande" unter anderem folgendes mitgeteilt. Die deutschen Schulen zerfallen in zwei Gruppen, die auch verschiedene Aufgaben haben. In den großen Küstenstädten und Hafenstädten, wo die deutsche Sprache schon stark vermischt ist mit der portugiesischen Landessprache, hat die deutsche Schule die Aufgabe, das Deutschtum vor dem Aufgehen in das Brasilianertum zu bewahren. Dagegen in den rein deutschen Kolonialgebieten hat die deutsche Schule die Aufgabe, neben dem Deutschen auch die Schüler in der portugiesischen Sprache tüchtig zu machen. Für die letzteren handle es sich um Beschaffung tüchtiger Lehrer und genügender Lehrmittel (z. B. Wandkarten allerlei Art). Es gebe wohl an 500 deutsche Schulen in Süd-Brasilien. Die Lehrer seien in vielen Fällen bezüglich der Tüchtigkeit, in manchen selbst bezüglich der Moralität recht fragwürdig. Gehalt von 20 bis 60 Milreis (etwa $11 bis $33). Die Schulräume haben im allgemeinen recht dürftige innere Ausstattung. An der Wand sieht man öfter einen zerfetzten, von Würmern zerfressenen bunten Lappen, der einmal eine Landkarte gewesen ist. Da und dort hat der Lehrer selbst eine Lese- oder Rechenmaschine hergestellt, aber oft mit mehr Eifer als Einsicht. Die vorhandenen Lehrbücher sind meist veraltet und unbrauchbar. Mit die bedeutendste Schule ist die 1888 in Blumenau gegründete, die heute 5 Klassen mit 5 Lehrern enthält. — Leider sagen diese Mitteilungen nichts über den Anteil der deutschen Kirchengemeinschaften an dem deutschen Schulwesen. Und nach dem, was in deutschen brasilischen Blättern von deutschem Buchhandel sich bemerkbar macht, bekommt man den Eindruck, als sollte es nicht ganz so erbärmlich mit Lehrbüchern für deutsche Schulen bestellt sein.

Musikalien für Palmsonntag, Ostern und Pfingsten.

Roß, W. Motette für Palmsonntag (Ps. 92, 13—16.) und Abendlied. Für gemischten Chor. Preis: 15 Cents, per Dutzend $1.20.

Aubke, H. F. Der Heiland lebt. Festgesang auf Ostern für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Dutzend $1.75.

Breuer, A. H. F. Osterhalleluja für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Dutzend $1.50.

— — Triumph! Die Feinde sind geschlagen. Festgesang auf Ostern für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Dutzend $1.75.

Käppel, G. C. A. Osterhymnus für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Dutzend $1.50.

Kessel, Geo. Frühmorgens, da die Sonn aufgeht. Festgesang auf Ostern für gemischten Chor. Preis: 15 Cents, per Dutzend $1.50.

— — Der Heiland lebet. Festgesang auf Ostern für gemischten Chor. Preis: 15 Cents, per Dutzend $1.50.

— — Osterhalleluja. Festgesang für Männerchor. Preis: 15 Cents, per Dutzend $1.25.

Meibohm, D. Osterbotschaft für gemischten Chor. Preis: 20 Cents, per Dutzend $1.50.

Nessel, M. Oktavo-Musik No. 6. Osterchor für Männerstimmen. Preis: 10 Cents, per Dutzend $1.00.

Rechlin, F., jun. Sei fröhlich alles weit und breit. Kantate auf Ostern für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Dutzend $1.75.

Breuer, A. H. F. Freuet Euch, Ihr Gotteskinder! Festgesang auf Pfingsten für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Dutzend $1.75.

Kessel, Geo. Jauchzet Gott, alle Lande. Festgesang auf Pfingsten. Preis: 20 Cents, per Dutzend $1.75.

— — Pfingsthalleluja und: Kommt herzu, laßt uns frohlocken. Zwei Festchöre für Männerstimmen. Preis: 15 Cents, per Dutzend $1.50.

— — Freuet Euch, Ihr Christen alle! Festgesang auf Pfingsten für gemischten Chor. Preis: 15 Cents, per Dutzend $1.50.

Pfingstlied. Arrangiert für zwei Singstimmen oder zwei Violinen mit Pianobegleitung von Fr. Färber. Preis: 20 Cents, per Dutzend $1.80.

Rechlin, F., jun. Da der Tag der Pfingsten erfüllet war. Kantate für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Dutzend $1.75.

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.